

INTERVENÇÃO PROFISSIONAL DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL: contradições e possibilidades das experiências docentes precoces em Educação Física

Mauro Sérgio da Silva¹
Valter Bracht²

RESUMO ABSTRACT

Discute as experiências de “docência precoce”, na Educação Física, como forma de aproximação entre o contexto escolar e a formação inicial. Essas experiências enfocam momentos que envolvem grandes descobertas e que podem representar influxos decisivos nos rumos profissionais/acadêmicos. A partir da análise do percurso de três acadêmicos/as-docentes, são discutidas

It debates the precocious teaching experiences in the Physical Education as a way of approaching between the scholar context and the initial upbringing. These experiences focus some moments which involve great findings and which can represent decisive influences in the professional/academic directions. From the analysis of the course of three academic teachers

¹ Especialista em Educação Física escolar; Professor da rede municipal de Ensino de Cariacica/ES; Mestrando em Educação Física – Programa de Pós-Graduação em Educação Física/Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo; Membro do Grupo “Nós” da Escola e do Laboratório de Estudos em Educação Física – LESEF/CEFD/UFES.

² Pesquisador do Laboratório de Estudos em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo – LESEF/CEFD/UFES.

possibilidades de formação, abordando: a questão da formação do/a professor/a reflexivo/a, a pesquisa do/a professor/a como uma prática necessária à atuação profissional, além de uma breve discussão sobre estágio supervisionado. Por fim, destaca-se a relação escola-universidade que pode ser fomentada pela via do acadêmico docente.

Palavras-chave: formação inicial – escola - pesquisa

the possibilities of upbringing are debated, dealing with: the issue of the upbringing of the reflexive teacher, the teacher's research as a necessary practice to the professional performance, besides a brief discussion about supervised traineeship. Finally, it highlights the school-university relation which may be developed by the via of the academic teacher.

Keywords: Keywords: initial education - school - research

Introdução

No sistema de ensino do Espírito Santo passaram-se muitos anos sem que fossem realizados cursos públicos tanto para a rede estadual quanto para as municipais, o que aumentou significativamente o número de professores/as contratados/as por designação temporária. Na falta de professores/as habilitados/as, também assumiam/assumem os cargos, acadêmicos/as dos mais variados cursos, inclusive acadêmicos/as que sequer fazem algum tipo de li-

cenciatura (este estudo foi realizado em 2004).³ É possível identificar a existência de acadêmicos/as-docentes também na rede privada de ensino.

Nesse bojo, o curso de Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), assim como os outros cursos⁴ de formação de professores/as de Educação Física do Espírito Santo, também possuem uma parcela desses/as acadêmicos/as que se inserem no mercado de trabalho precocemente, tornando-se, logo nos períodos

³ Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, a rede pública estadual possui um total de 24.737 professores (dados atualizados até o dia 20 de agosto de 2004). O número de professores contratados por designação temporária (DT) ultrapassa os 50% do número acima, chegando a 13.183 professores, dentre os quais 4.633 estão incluídos na categoria de acadêmicos/as-docentes (de acordo com informações do departamento de pessoal da Secretaria de Educação, não seria possível discriminar por situação funcional, pois para obter esse tipo de informação deveriam ser percorridas todas as superintendências do Estado. Entretanto, foi relatado que existe uma enorme demanda por professores de Matemática, Ensino Religioso e, notadamente, de Educação Física, por isso a inserção tão precoce dos acadêmicos nas escolas).

⁴ No Espírito Santo, existem, neste momento, além do CEFD/UFES, mais oito escolas formadoras de professores/as de Educação Física.

iniciais, acadêmicos/as-docentes.⁵ Os motivos desse engajamento precoce são vários: vão desde necessidades financeiras, afinidade com determinada prática até interesse em travar um confronto com a prática profissional.

Sendo assim, o objetivo principal deste estudo foi identificar como o trabalho docente precoce tem influenciado os rumos da formação inicial dos/as acadêmicos/as em Educação Física, na busca de elementos que possibilitem compreender como são estabelecidas as relações entre o conhecimento veiculado na graduação e as experiências profissionais precoces em escolas.

A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa e dentre as várias propostas de pesquisa qualitativa existentes, optamos pela de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995). Partimos de uma realidade concreta: as experiências docentes em escolas realizadas por acadêmicos/as de Educação Física do CEFD/UFES, situação vivida inclusive por um dos autores do presente artigo. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas e memorial. Foram entrevistadas duas acadêmicas-docentes. Para a seleção da amostra, foi utilizado o seguinte critério: os/as acadêmicos/as deveriam estar há no mínimo dois anos trabalhando como

professores/as em escolas e ainda estar atuando nessa função, o que segundo Huberman (1995) corresponderia a fase de entrada na carreira (o curso de Educação Física do CEFD/UFES era realizado em nove semestres). As análises ocorreram pela triangulação dos dados das entrevistas, do memorial de um dos autores e também acadêmico-docente e da literatura pertinente.

Para orientar a discussão estabelecemos alguns tópicos para dar inteligibilidade à temática abordada: na primeira parte do texto procuramos caracterizar as experiências docentes precoces. Em seguida, apresentamos uma narrativa que entrelaça o percurso de formação de um dos autores do presente artigo com o de duas alunas da formação inicial, destacando alguns momentos em que esses percursos de formação distanciam-se e aproximam-se, e que apesar das tensões, dificuldades, orientaram a formação na direção de tornarem-se professores/as com perfis crítico-reflexivos. No tópico seguinte discutimos alguns pontos suscitados na narrativa, nos quais abordamos a questão da formação do/a professor/a reflexivo/a, a pesquisa do/a professor/a como uma prática necessária à atuação profissional, além de uma breve discussão

⁵ Esse termo se refere aos acadêmicos que assumem a função de professor/a regente de classe já durante a formação inicial.

sobre estágio supervisionado. Por fim, destacamos a relação escola-universidade que pode ser reorientada pela via do acadêmico/a-docente.

Incursões Pedagógicas Precoces: situando a questão

A formação inicial se refere a um momento de vital relevância no processo de construção de identidades e saberes docentes, contudo, ao propor tratar desta temática – as experiências docentes precoces – foi evidenciado que essas não recebem a atenção necessária, apesar de serem experiências profissionais relevantes para a construção de identidades e saberes dos/as professores/as, pelo fato de possibilitar a aproximação entre dois universos fundamentais para a formação do/a professor/a: a formação inicial e o cotidiano escolar.

No decorrer do curso de licenciatura, não identificamos iniciativas sistematizadas para aproveitar ou mesmo orientar as experiências docentes precoces, apesar de elas influenciarem de forma contundente os rumos da formação acadêmica. Marques (2000b, p. 204) defende a experiência como um elemento crucial para a formação profissional, pois nela “rompem-se a auto confiança da razão e o fácil consenso teórico. Quebra-se a rotina do que é

auto-evidente; as expectativas desencadeiam surpresas; o necessário se desdobra em contingências; multiplicam-se os riscos do dissenso; dissolvem-se as auto-evidências, as certezas e familiaridades”.

O exposto por Marques suscitou algumas questões: como os/as acadêmicos/as têm pensado sobre os problemas que surgem no embate com o cotidiano escolar? Há uma busca de reflexão a respeito dos problemas ou preferem tergiversar? Onde buscam auxílio para resolver os problemas? Como reagem ao choque com a realidade? (LÜDKE, 1998; HUBERMAN, 1995)

Em frente à enormidade e diversidade de problemas enfrentados como professor/a regente de classe, é preciso construir o entendimento de que esses fazem parte do trabalho docente, portanto, é inevitável o confronto com tais situações. Para isso, podemos destacar que, durante a graduação, há um maior número de possibilidades de auxílios e escolhas: por um lado, levantar questionamentos, incomodando professores/as e pedindo-lhes indicações de leituras, propor debates por meio de relatos de experiências em eventos, tudo isso no intuito de compreender e agir melhor em relação aos problemas oriundos da prática pedagógica precoce em escolas e; por outro, sentar e rolar a bola, como estratégia de sobrevivência.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2002, p. 18).

Um ponto importante nesse contato inicial com o campo de trabalho no qual se pleiteia atuar, situa-se no fato de serem descobertos elementos que trazem à superfície problemas que subjazem no contexto escolar, como: sobrecarga de trabalho, dificuldades e limitações para se estabelecer programas (notadamente em Educação Física), isolamento (FULLAN; HARGREAVES, 2003), entre outros problemas, que desestabilizam o/a candidato/a a pro-

fessor/a, mormente se ainda estiver na formação inicial e se deparar sozinho/a num universo de problemas.

Nesse sentido, temos pensado, a partir de uma realidade concreta e aguda, ou seja, os/as acadêmicos/as-docentes em escolas, uma aproximação com o debate acadêmico, devido ao fato de já na formação inicial os/as acadêmicos/as estabelecerem contatos com diversos movimentos, inclusive, políticos e sociais dos/as professores/as e suas respectivas repercussões no âmbito escolar e em sua carreira. Nesse contato, os/as acadêmicos/as sentem-se perdidos ante tantos problemas de um segmento profissional no qual estão inseridos precocemente, e, correm grande risco de não permanecer. Se encarado dessa forma, o/a futuro/a professor/a (já professor/a), ao se deparar com um segmento profissional desmontado, desacreditado, desvalorizado, pode sofrer uma crise pessoal/profissional, por não estar preparado/a, ou mesmo, por não estar disposto/a a enfrentar tais situações. Por exemplo, a precariedade do trabalho nas escolas, que ocorre devido à instabilidade que é gerada pelos contratos que são estabelecidos por designação temporária, gera o desconforto de não saber em que escola estará inserido no ano seguinte, o que pode tornar-se cansativo, desanimador e alimentar um certo desencanto que, sem

necessariamente afetar o amor pelo ensino, afeta até um certo ponto, o ardor do/a professor/a mergulhando-o/a na amargura (TARDIF, 2002).

Isto posto, como podemos explicar a persistência de certos/as acadêmicos/as-docentes em permanecer na escola independentemente das adversidades que vão surgindo?⁶ Como esse enfrentamento impacta na construção dos compromissos com o segmento profissional dos/as professores/as e a comunidade escolar em que está inserido? A atual formação inicial fornece embasamento para que os/as professores/as enfrentem com sucesso os problemas? A partir das práticas pedagógicas precoces é possível o surgimento de propostas inovadoras que caminhem na contra-mão dessas políticas de desvalorização da escola pública? Uma outra questão relevante que pode ser derivada é: que pistas podem ser fornecidas por essas experiências de docência precoce para a melhoria dos cursos de licenciatura?

Em tese, as experiências docentes precoces acontecem num momento que podem enriquecer sobremaneira o trabalho pedagógico, consolidando uma formação inicial com melhores alicerces. O provei-

tamento dessas vivências pode ser considerado como um reconhecimento das influências que o cotidiano escolar possui na construção de identidades e dos saberes da docência. Segundo Lüdke (1998), a prática nas diferentes escolas proporciona elementos que vão complementando a formação do/a professor/a, onde ele pode interagir com os professores/as de outras disciplinas, além do contato direto com o aluno, numa oportunidade em que vai retendo o que foi bem sucedido e incorporando ao seu arsenal de estratégias e saberes para intervenções futuras.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à

⁶ De acordo com levantamento realizado em 2004 no CEFD/UFES (237 acadêmicos/as responderam ao questionário), constatamos que 59,07% já atuavam em algum segmento da Educação Física. Desse percentual, 24,29% já trabalhavam em escolas.

atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2002, p. 19).

Faz-se necessário, então, buscar elementos que sirvam de indicativos para visualizar como se estabelecem as interações sociais, numa formação inicial que é simultaneamente permanente e como essas relações influenciam no desenvolvimento docente? Demo (citado por Molina Neto 1999, p. 119) sinaliza que "toda formação social é suficientemente contraditória e está em permanente transição". Dentre as contradições da formação inicial que evidenciamos e nos propusemos a investigar, uma diz respeito ao caráter profissional que os acadêmicos vão adquirindo no decorrer do curso, que, podem ter influxos di-

retos na construção de identidades e saberes docentes e, conseqüentemente, no desenvolvimento de seu trabalho nas escolas.

A seguir apresentamos uma narrativa que tenta estabelecer diálogos entre as trajetórias de três acadêmicos/as-docentes.

ACÁCIA,⁷ HORTÊNCIA⁸ E JOSÉ⁹: percursos de trabalho docente durante a formação inicial

Os personagens aqui envolvidos são duas acadêmicas e um acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, do CEFD/UFES (os nomes originais das acadêmicas foram substituídos por fictícios). Inicialmente, serão relatados os motivos que favoreceram o ingresso no curso licenciatura e na escola,¹⁰ a partir daí, deixaremos o texto seguir o curso da escrita que as memórias foram delineando.

O ingresso de José, a busca de um sonho? Mais que isso, foi uma tentativa de mudança de vida,

⁷ Acadêmica-docente que atuava em turmas desde a educação infantil até a quarta série numa escola privada de Vitória-ES.

⁸ Acadêmica-docente que atuava na educação infantil e ensino médio, respectivamente, escolas da rede privada e pública.

⁹ Acadêmico-docente que atuava em escola de ensino fundamental e é também co-autor do presente artigo.

¹⁰ Aqui me refiro à experiência docente precoce, sendo que essa possui como característica fundamental o fato do acadêmico assumir turmas na escola na função de professor/a regente durante a formação inicial.

na qual abriu mão de um emprego de Office-boy (que era muito mal remunerado e tinha acúmulo de funções), em prol da tentativa de tornar-se um professor de Educação Física e, posteriormente, treinador de equipes escolares, perspectiva que foi mudando no decorrer do curso. Entrou na escola e foi construindo sua história. Apesar das dificuldades iniciais e das que ainda perduram, como falta de material, José entende hoje que são problemas que se referem ao trabalho docente em Educação Física Escolar.

Acácia e Hortência, que também foram construindo suas histórias de resistência dentro de suas escolas, tiveram motivos distintos para o ingresso no curso e posteriormente nas escolas.

O ingresso de Hortência no curso, ocorreu num primeiro momento, por falta de opção e de Acácia por indecisão. Seus relatos se confundem com os de muitos/as alunos/as do CEFD/UFES que encontramos nos corredores e que acabam gerando uma série de indagações e afirmações, que são em grande medida, pertinentes, como as de Hortência, ao afirmar que o curso não lhe proporcionava outro campo de atuação além do contexto escolar, apesar de nunca ter pensado em ser professora de Educação Física, pois seus professores dessa matéria de ensino na escola jamais se

mostraram como bons exemplos para orientar seus caminhos.

No caso de Acácia, só tinha clareza do que não queria, tanto que o seu segundo grau foi técnico em química, o que a estimulou inicialmente a prestar um vestibular para Farmácia, mas ao realizar um estágio num laboratório, percebeu que não se adaptava às características desse tipo de trabalho (ficar numa sala enclausurada com poucas pessoas). Num encontro com um amigo, também professor de Educação Física, recebeu incentivos para prestar vestibular para essa área. Nessa conversa, rememorou seus tempos escolares, quando fazia as aulas de Educação Física, em que o professor priorizava os alunos com mais experiência numa determinada modalidade e solicitava aos demais que fossem para a biblioteca fazer trabalhos (estando ela inclusa nesse grupo). Decidiu naquele momento que ao optar pela Educação Física desenvolveria um trabalho diferente daquele ao qual foi submetida na escola.

Ela aqui apresenta uma situação ambígua por meio dessa lembrança de um professor que não tinha grandes preocupações com a democratização do conhecimento, no que se refere à Educação Física (que hoje, é um grave problema da educação de maneira mais geral), porém, ambigualmente isso, para ela, serviu como um condicionante

relevante para almejar uma prática pedagógica mais inclusiva. Os/as professores/as compromissados/as com o desenvolvimento de um trabalho docente democrático têm seus impactos na formação docente, porém os que optam por orientações contrárias a essas, também influenciam (talvez até de forma mais incisiva), pois, se tornam modelos do que não queremos ser ou fazer, apesar de, às vezes, nós não sabermos sequer, o que fazer.

Os motivos que levaram nossos sujeitos às escolas foram diferentes: José foi parar na escola pelo desejo de ser professor e treinador de equipes escolares; Hortência, por acreditar que o curso só lhe fornecia sustentáculo para esse campo de atuação: “[...] uma opção assim, a única que tinha. [...] o curso aqui na UFES ele traz uma bagagem mais para você trabalhar na escola [...]”. Já Acácia, foi por um convite da própria dona da escola, que estava insatisfeita com o trabalho de uma estagiária.¹¹ Ao chegar à escola, os três passaram por choques com as realidades, mas permaneceram na escola, apesar de às vezes questionarem-se com a célebre pergunta: “o que é que estou fazendo aqui?” Des-

de os primeiros contatos com a prática os problemas vão surgindo e multiplicando-se. Como estavam em formação inicial, tinham a esperança de que no decorrer do curso veriam alguma luz surgir no final do túnel. No caso de Acácia que recebeu excelentes recomendações para ingressar no curso, pouco tempo depois, começou a se defrontar com enormes conflitos no curso e na escola, passando por vários momentos de instabilidade (assim como a maioria dos que ingressam na escola precocemente), questionando-se em diversos momentos se era isso que realmente queria, se estava disposta a enfrentar todos os desafios do trabalho docente concomitantemente à formação inicial.

Para complementar os momentos de instabilidade, Hortência e José sofreram com a precariedade das condições de trabalho, que vem se tornando um elemento determinante nas posturas dos/as professores/as que trabalham em escolas públicas, o que é mais um complicador, porque gera sensação de insegurança e descontinuidade. Hortência demonstrou, em determinados momentos, grande insatisfação com essa condição, segundo ela,

¹¹ Vale ressaltar que o estagiário nessa instituição e em muitas outras no Espírito Santo, assume o papel de professor/a. Uma prática que se tornou comum em diversas áreas profissionais é a utilização de estagiários para exercer uma função que seria de um profissional habilitado, constituindo-se em mão de obra barata, pois além de salários mais baixos, evitam-se os encargos trabalhistas.

"[...] é muito instável, ainda mais assim, com esse negócio de Designação Temporária do estado. Você está numa escola hoje, a rotatividade de professores é muito grande, então eu não sei como é que vai ser daqui para frente, [...]".

Essa situação de desamparo em que se encontram os/as acadêmicos/as-docentes constitui-se num momento crucial da formação, coloca os/as acadêmicos/as-docentes em situações extremas que podem levar a diferentes atitudes: enfrentar para ver até onde chegam, desistir da profissão docente ou ainda, sentar e rolar a bola. Vale ressaltar que isso pode ser extremamente frustrante e forçar a saída do/a acadêmico/a-docente inicialmente da escola, e, posteriormente, da profissão, o que nos leva a perguntar pelas possibilidades de intervenção do curso de formação inicial nesse processo.

Essas experiências tem sido decisivas para a permanência dos/as acadêmicos/as-docentes ou não, na escola, pois, os confrontam com os problemas da prática pedagógica, no cotidiano escolar e questionam o rumo que pretendem dar a carreira, daí a pertinência de estudar essas experiências e pô-las em debate no meio acadêmico.

A orientação e reflexão dessas experiências é imprescindível para a formação desses/as professores/as de Educação Física. O surgimento de grupos de estudos que tematizem e acolhem essas experiências seriam uma alternativa, se observarmos que os centros formadores, até o momento, tem tergiversado em relação a esse fato, vislumbrando essas experiências apenas como mais um momento de atuação profissional. Nessa relação, o/a acadêmico/a-docente pode se tornar um/a caudatário/a da escola, conformando sua formação inicial de forma acrítica no intuito de atender às contingências da prática. Isso ressalta a relevância da formação de um/a professor/a reflexivo/a, para que o ato de pensar e avistar soluções para as questões do cotidiano escolar se tornem um contínuo e que essas não se constituam num motivo para desistência do trabalho docente. Para isso, é preciso, primeiro, que a universidade desenvolva outra escuta para essas experiências, assim como no caso de José, que pode desfrutar da universidade de forma diferenciada, na relação com o LESEF,¹² nos eventos dos quais participou, no grupo de discussão

¹² O LESEF foi criado em 1996, e tem como perspectiva contribuir para o avanço da área de conhecimento da Educação Física por meio de elementos que possibilitem a sua compreensão e fundamentação como disciplina escolar, com o intuito de contribuir para a construção de uma teoria pedagógica crítica para a Educação Física.

sobre as questões e realizações do cotidiano escolar. Houve até um certo reconhecimento pelo trabalho que desenvolveu no contexto escolar, tanto que no período de realização dos estágios, mesmo estando na condição de acadêmico-docente, vários estudantes do curso se interessaram em estagiar na escola onde José trabalhava. No entanto, muitas outras experiências estão em andamento no CEFD/UFES como as de Acácia e Hortência e que necessitam que a universidade crie espaços/tempos para reflexão. Por que então, não partir dos relatos das experiências precoces? Por que não estimular a produção de artigos sobre tais práticas, problematizando-as? Por que não refletir acerca de mais essa realidade concreta?

Enfrentando os problemas que se apresentaram em suas trajetórias, os/as acadêmicos/as-docentes foram resistindo e percebendo com o tempo, um amadurecimento e conseqüente evolução de seu trabalho docente. Como destacou Hortência, que no início de sua prática não sabia nem mesmo que conteúdos poderia trabalhar, e hoje tem segurança no trabalho que desenvolve, entendendo que as experiências vividas se constituíram em momentos relevantes de aprendizado.

Um dos grandes problemas se localizava nas dificuldades em conciliar horários para anotações e momentos de reflexões posteriores devido às demandas da graduação e da escola. Apesar de sempre buscarem posturas de professoras e professor crítico-reflexivos, a quantidade de tarefas dos diferentes espaços tomava boa parte do tempo, e por conseguinte, prejudicava esse elemento fundamental para a prática, a reflexão.

Um fato que tem dificultado bastante o trabalho do/a professor/a de Educação Física na escola, pode ser atribuído ao imaginário que os/as demais professores/as e componentes da comunidade escolar construíram acerca desse componente curricular e seus respectivos docentes, em virtude do processo histórico-social que originou a "pedagogia da sombra",¹³ deixando todos/as ressabiados/as com o trabalho que porventura pode ser desenvolvido pela Educação Física, o que engendrou um olhar para essa disciplina, como diz Hortência: "[...] só como de dar a bola, aquele professor que é pedagogia da sombra, que fala, dá a bola e fica na sombra sentado, então é a visão que a sociedade tem mesmo da Educação Física".

¹³ Esse conceito diz respeito aos/as professores/as que estão pouco preocupados com os impactos formativos e deformativos das práticas que desenvolvem na Educação Física, tendo apenas o trabalho de entregar o material no início e recolher ao final da aula.

Essa imagem da Educação Física é tão problemática, que chega ao ponto de se negar importância pedagógica a essas aulas, tanto que Acácia já vivenciou situações constrangedoras, como: professoras que queriam utilizar sua aula para aplicar prova para alguns alunos; outras que queriam “tomar a lição” dos alunos durante sua aula.

Contrapor toda a história que foi construída no imaginário dos integrantes da escola, segundo o qual a Educação Física não tem nenhuma função pedagógica, e despertar a compreensão que ela tem papel relevante, demanda um trabalho árduo, pois, não podemos deixar de considerar que a maioria das pessoas que estão na escola tiveram contato com muitos/as professores/as que construíram essa história por diferentes vias. Para o/a professor/a de Educação Física ir de encontro a tanto tempo de história, se faz necessário um trato diferenciado, o que não vem acontecendo até o momento nas escolas de forma significativa, procurando construir um novo olhar sobre o trabalho que se desenvolve em Educação Física Escolar.

Ao chegar no final do curso, com todos os anos de prática que ocorreram concomitantemente à formação inicial, os/as acadêmicos/as-docentes identificaram que suas experiências na escola foram determinantes para chegar às pro-

fessoras e professor que são/serão. Desde o início José buscou identificar dentro do curso elementos que pudessem ajudá-lo no seu trabalho na escola, embora pouca coisa tenha sido proveitosa, inicialmente. O esporte, em princípio, foi o conteúdo eleito para começar o trabalho, em virtude de sua vivência anterior com diversas modalidades. Gradualmente foram acontecendo mudanças, de acordo com a seleção de disciplinas realizada no decorrer do curso. Aliás, no currículo da UFES, a partir do quinto período estão alocadas as disciplinas de caráter mais técnico, o que, na sua opinião, não se apresentou como uma contribuição muito significativa, tanto que buscou práticas fora da graduação para poder melhor desenvolver seu trabalho. Assim como José, Acácia e Hortência também selecionaram conteúdos dentro do curso na busca de subsídios para desenvolver suas práticas na escola.

Assumir a docência “precoce” na escola constituiu-se numa oportunidade de perceber algumas lacunas da formação inicial, ajudando a direcionar a sua formação de acordo com o que a escola solicitava e com aquilo no que acreditavam, buscando o que foi negligenciado ou mesmo não possuíam. Acácia vislumbra que os estágios realizados na graduação não são suficientes para engendrar a compre-

ensão do quão complexo é o trabalho pedagógico em Educação Física Escolar, afirmando que “[...] é muito complicado agora entrar assim do nada, tipo assim, tentar um concurso da prefeitura, e entrar lá de pára-quedas, meu Deus e agora o que é que eu faço?”

Isso significa que todos acadêmicos devam ir para a escola no primeiro período assumir turmas na função de professores? Como professores regentes, provavelmente não seria a melhor alternativa. Ir à escola desde o início testar nossas verdades assim como os três personagens de nossa pesquisa fizeram, seria interessante, contanto que não com a responsabilidade que assumiram, mas de forma que alguns mitos e verdades em relação ao trabalho do/a professor/a possam ser problematizados e esclarecidos e incite o desenvolvimento de experiências “inovadoras” o que implica buscar compreender e avançar para além dos problemas, e não apenas tomar a realidade como algo imóvel. Ir para a escola descrever problemas, fazer e refazer diagnósticos da formação inicial não tem produzido muitos avanços, são práticas que hodiernamente tem efeito quase inócuo na formação. Existe uma realidade concreta dura e difícil que nos leva a reiterar a pergunta (que não quer calar!): como conformar a formação inicial de maneira a capa-

cular o/a futuro/a professor/a a reagir adequadamente aos problemas previsíveis e, particularmente, aos imprevisíveis, com os quais seguramente se confrontará na realidade escolar? Não se deve esquecer nesse contexto, que a formação inicial possui seus limites, sendo necessário articular essa, com aquela que acontecerá ao longo da carreira profissional do/a professor/a. Em outros termos, não superestimar a responsabilidade da formação inicial no processo de formação de um/a professor/a sobrecarregando-a de responsabilidades que não tem como assumir.

Hortência é bem enfática quando se refere às discussões de sala de aula, “a questão, é que fica naquela discussão, que não tem muito avanço. O curso de Educação Física parte disso, vai rodando, rodando, rodando e cai no mesmo lugar”. Essas discussões em sala de aula, pouco ou em nada tem contribuído para o trabalho do/a acadêmico/a-docente na escola. Em contrapartida, as possíveis contribuições dessas experiências para a formação inicial também não vem sendo exploradas de forma sistemática. Como José fez questão de dizer: “o grande lance é entender as dificuldades como uma ponte para pensar novas possibilidades”.

Marcas muito fortes ficaram nos nossos acadêmicos-docente e muitas frustrações e alegrias

foram vividas. Incertezas tantas, com poucas perspectivas se apresentando no horizonte da escola. Pois, essa não vem atendendo as expectativas dos que estão terminando a formação inicial, embora seja ainda um campo de trabalho razoavelmente seguro, apesar da instabilidade que é gerada pelos contratos temporários. Enquanto foram acadêmicos/as-docentes, os nossos personagens tiveram a oportunidade de utilizar a prática para a construção e desconstrução de identidades e saberes. Erraram bastante, acertaram inúmeras vezes, e o mais positivo disso tudo, é que compreenderam o erro como elemento do seu trabalho, assim como os acertos. Enfim, as experiências docentes precoces, ao mesmo tempo em que tem desencadeado grandes frustrações com o trabalho docente, tem demonstrado ser um momento relevante de construção de alternativas para os problemas do trabalho docente em Educação Física, porque o arsenal de possibilidades para busca de ajuda é maior e de mais fácil acesso durante a formação inicial.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: o que nos indica a docência precoce

Em diversos momentos da narrativa são apresentados elementos que apontam para a construção de profissionais de Educação Física

com perfis crítico-reflexivos. Como evidência disso, podemos destacar que nossos personagens foram percebendo a evolução de suas práticas pedagógicas no transcorrer dos anos da sua formação inicial. Para intentar essa tal prática reflexiva, algumas alternativas foram buscadas por eles no decorrer do curso, como: a procura de professores/as nos corredores, material bibliográfico, grupos de pesquisa, seleção de disciplinas.

Segundo Pimenta (2002), o/a professor/a reflexivo/a pode ser entendido como um intelectual em processo contínuo de formação, que pensa sua formação como um motocontínuo, tendo o discernimento que ao se defrontar com suas experiências práticas no cotidiano escolar, passará por um processo de reelaboração de seus saberes iniciais. Esse processo os/as acadêmicos/as-docentes vivenciam precocemente, lançando mão da formação inicial como um momento para aquisição de saberes disciplinares e a prática para o teste. No contato com a prática eles constroem seu arcabouço de saberes experienciais, ocorrendo uma reestruturação, e uma nova síntese de saberes. Como destaca Pimenta (2002, p. 29), “[...] é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que cons-

tantemente reflete na e sobre a prática". Zeichner citado por Gómez (2001, p. 194) afirma que, "[...] a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos".

Para se opor a racionalidade técnica do trabalho, Shön citado por Pimenta (2002) destaca três pontos fundamentais: a reflexão na ação, sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. No caso dos/as acadêmicos/as-docentes, isso esbarra numa questão primordial: em que tempo e espaço serão realizadas essas reflexões, se para cumprir as atividades obrigatórias (as tarefas do curso de licenciatura e as da escola), o tempo que os/as acadêmicos/as-docentes dispõem é insuficiente? Oportunizar espaços de reflexão coletivo dentro da formação inicial seria uma alternativa para a aquisição do hábito de analisar o que realizam nas práticas escolares. Vale ressaltar, que os problemas da prática dizem respeito a questões que demandam decisões importantes, e que tais decisões podem ter influências desastrosas no trabalho do/a professor/a se não forem bem fundamentadas e coerentes com a realidade em que se está intervindo.

Vislumbramos que caso as práticas dos/as acadêmicos/as-docen-

tes sejam expostas ao escrutínio público (comunidade discente e docente da universidade), poderia ser engendrado um círculo de debates que certamente seriam esclarecedores de muitas dúvidas acerca do trabalho docente. O questionamento advindo de outrem, possibilitaria uma nova formulação de saberes pelo/a acadêmico/a.

Lüdke (2001) nos alerta que alguns cuidados devem ser tomados ao se discursar acerca da formação do/a professor/a reflexivo/a, argumentando que essa não deve ser tomada como a panacéia para todos os males do trabalho docente. Complementar a isso, Elliott apud, Gómez (2001, p. 196) apresenta alguns cuidados que devem ser tomados ao se objetivar uma prática reflexiva, nos quais

[...] o professor que desenvolve suas teorias a partir unicamente da reflexão sobre a experiência, deixando de lado as reflexões passadas e presentes dos demais, acaba inventando a roda, além de sucumbir às suas próprias deficiências e interesses. A reflexão individual é uma condição necessária, mas não suficiente. O professor isoladamente considerado é uma vítima fácil de suas próprias deformações, insuficiências e interesses, assim como das pressões institucionais e sociais, deformações que se mantêm com facilidade alimentadas pela

própria inércia da pressão grupal, ins- titucional e ambiental.

refletir em grupo as experiências do trabalho pedagógico.

Esses dizeres reforçam a idéia da constituição de grupos que tenham como intento primordial a discussão das experiências do cotidiano escolar, aproximando, dessa forma, as produções individuais no sentido da socialização e produção em grupo. Isso corrobora com a idéia de aproveitar as experiências docentes precoces, pela proximidade/vínculo entre os/as acadêmicos/as e a universidade, numa relação em que os conhecimentos produzidos na academia e as práticas construídas nas diversas realidades escolares, tenham seu valor reconhecido, estabelecendo, dessa forma, o debate entre os elementos constituintes do processo de formação dos/as acadêmicos/as-docentes. Tais debates não devem incitar somente os que estão na escola a pensar de forma mais abrangente sua prática, mas também, deve permitir àqueles/as acadêmicos/as que não se aventuraram na escola durante a formação inicial, reflexões a partir de práticas concretas e assim, desenvolver o entendimento que a partir dos problemas reais da prática é possível pensar e criar alternativas para o trabalho docente. Talvez o exercício prévio, contribua para que os/as acadêmicos/as percebam/reconheçam a importância de compartilhar/

A pesquisa e a prática do/a professor/a

É possível, a partir de uma fala de Acácia, notar a preocupação do/a acadêmico/a-docente com a pesquisa. Entendemos que isso ocorra em virtude da grande proximidade com o ambiente acadêmico, na qual ela comenta que o

[...] professor teria que estar atuando em uma única escola para fazer bem feito seu papel, que esse negócio do professor atuar em duas escolas, não dá para fazer um trabalho legal, porque exige pesquisa. Não é só você dar dança, você tem que pesquisar aquilo, porque você vai dar aquilo como?. Você tem que perguntar por que? Como? [...] não é só chegar lá e dar para os alunos. Tem que ter tempo para pesquisar, [...].

Acácia destaca um tipo de pesquisa que é fundamental para a realização do trabalho docente. As pesquisas que o/a professor/a realiza na escola devem receber um olhar aguçado, porém, diferenciado, observando que esse tipo de pesquisa visa um melhor desenvolvimento da prática e proporciona aos estudan-

tes da escola um conhecimento contextualizado, e ainda, fomenta a criação de conhecimento pedagógico novo. Cochran-Smith e Lytle (2002, p. 54) definem a pesquisa do/a professor/a como “[...] una investigación sistemática e intencional realizada por los docentes em su propia escuela y sobre su trabajo educativo”. Ainda segundo elas, os/as professores/as estão numa situação privilegiada para realizar estudos que intentem uma melhor compreensão das salas de aula.

Segundo Cochran-Smith e Lytle (2002, p. 35),

[...] no es un buen camino, ni útil tampoco, contemplar la investigación hecha por docentes como una imitación de la investigación universitaria. [...] es más interesante concebir la investigación de los docentes como un género de investigación en si mismo, que comparte rasgos comunes junto com otras formas de investigar sistemáticamente la enseñanza, pero que también presenta aspectos que la diferencian.

A pesquisa que o/a professor/a da escola realiza precisa ser melhor compreendida, tanto pelos/as professores/as da escola que necessitam criar critérios de avaliação e validação, quanto pelos/as pesquisadores/as acadêmicos/as. Cochran-Smith e Lytle (2002, p. 34) sintetiza a idéia de alguns autores que

[...] defienden que la investigación del profesorado es esencialmente un género de investigación que no ha de pasar de forma necesaria por los requisitos del paradigma tradicional de investigación educativa. Animam al profesorado a que identifique sus propias cuestiones, que documente sus observaciones, que analice e interprete los datos a la luz de sus teorías al uso y que sobre todo comparta sus resultados con los colegas.

As acadêmicas que participaram como informantes de nossa pesquisa tem noção de que é importante pesquisar, contudo, identificam dificuldades de fazê-la, bem como de municiar a prática com a mesma. O que ressalta a relevância desse exercício durante a formação inicial.

Estágio supervisionado como um momento da *práxis* na formação inicial

Segundo Marques (2000b, p. 93),

Não se fará ensino de relevância social através de práticas artificialmente induzidas, de práticas provocadas ou realizadas em contextos alheios às experiências de vida e trabalho dos alunos ou ao contexto em que possivelmente exercerão sua profissão. Nem atra-

vés de práticas parcializadas, descontínuas ou aleatórias, de práticas pontuais ou exclusivas de determinados momentos ou espaços.

No decorrer do curso de licenciatura do CEFD/UFES podemos identificar práticas que contrariam os princípios acima indicados, como por exemplo, a desconexão entre os estágios e demais componentes do currículo, que decerto, limita a futura atuação docente. Ainda de acordo com Marques (2000b, p. 93-4) é necessário a superação da

[...] visão fragmentada da dinâmica curricular dos cursos, em que se consideram à parte a função teórica do curso em si e a função prática reservada ao estágio entendido como objeto de avaliação final ou complemento da formação profissional. Os estágios não são elementos estranhos a dinâmica curricular dos cursos, nem podem alienar-se da sua intrínseca dimensão formativa.

Para Marques (2000b), instituir lugares distintos para teoria e prática é um equívoco, assim sendo, deve-se estabelecer diálogos coerentes entre elas ao longo de todo o curso de formação. É válido ressaltar que os/as acadêmicos/as-docentes realizaram – de forma independente – este embate entre teoria e prática no decorrer do curso

(consciente ou inconscientemente) e que, ao se discutir novas formas de organização do estágio, algum tipo de articulação com as experiências docentes precoces será uma atitude assaz proficiente para a formação dos/as professores/as de Educação Física.

Stefane e Mizukami (2002) sugerem que os estágios deveriam ser mais longos e diversificados, para que fossem possibilitados tempos e espaços hábeis para a construção de um arcabouço de saberes práticos durante a formação inicial. Esses dizeres, comungam com o texto das novas Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas (2000, p. 64), afirmando que “o estágio deve ser realizado ao longo de todo o curso de formação e vivido tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões profissionais incluindo o envolvimento pessoal”. Se for analisado pelo viés das experiências docentes precoces verificar-se-á que, os/as acadêmicos/as que estão inseridos/as em tais práticas colecionam um arsenal enorme de saberes experienciais e realizações, além de dúvidas e frustrações. Contudo, como afirmam Stefane e Mizukami (2002, p. 255)

Embora a aprendizagem pela experiência (grifo do autor) seja uma forma inequívoca de aprendizagens docentes a partir dos múltiplos contextos, situações, problemas, dilemas, dificuldades, etc.

vivenciados pelos professores¹⁴
Nesse caso, leiam, também, acadêmicos/as-docentes.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. Campinas-SP: Papirus, 1995.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Dentro/fora: ensinantes que investigan. Madrid-Espanha: Akal, 2002.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. 2a.ed. Porto Alegre: 2003.
- GÓMEZ, A. I. P. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. (Org.). Vida de professores. 2a ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.
- LINHARES, C. F. Órfãos de guerra? A educação nos labirintos de tempos e espaços contemporâneos. In VIELLA, M. A. L. (Org.). Tempos e espaços de formação. Chapecó: Argos, 2003, p. 13-47.
- LÜDKE, M. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In CANDAU, V. M. (Org). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 110-125.
- _____. O professor seu saber e sua pesquisa. In. Revista Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, n. 74, p. 77-96, abril, 2001.
- MARQUES, M. O. Professores falantes de si na sala de aula, na escola e na constituição da pedagogia. In OLIVEIRA, V. F. (Org.). Imagens de professor: significações do trabalho docente. Ijuí: Unijuí, 2000a, p. 79-90.
- _____. A formação do profissional da educação. 3a ed. Ijuí: Unijuí, 2000b.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. maio/2000. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 jul. 2004.
- MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.). *A pesquisa qualitativa em educação física*. Porto Alegre: UFRGS Sulinas, 1999, p. 107-139.

¹⁴ Nesse caso, leiam, também, acadêmicos/as-docentes.

- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 15-34.
- SFILIMBERGO, F. B. et al. Professor reflexivo. In OLIVEIRA, V. F. (Org.). Imagens de professor: significações do trabalho docente. Ijuí: Unijuí, 2000, p. 261-272.
- STEFANE, C. A.; MIZUKAMI, M. G. N. A Formação inicial vista a partir do exercício profissional da docência: contribuições de professores de educação física. In MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. R. (Orgs.). Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 237-263.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VIELLA, M. A. L. Entre relógios e ritmos: a experiência do tempo no cotidiano dos professores. In VIELLA, M. A. L. (Org.). Tempos e espaços de formação. Chapecó: Argos, 2003, p. 143-162.

ENDEREÇO:

Rua Antônio Peixoto, 47
Cariacica-ES
Cep. 29.146-785
Email:
maurosdasilva@yahoo.com.br

Recebido em: março/2006
Aprovado em: maio/2006